

Tilburg University

'Key Incident Analyse' und 'internationale Triangulierung' als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung

Kroon, S.; Sturm, J.

Published in:
Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik

Publication date:
2002

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Kroon, S., & Sturm, J. (2002). 'Key Incident Analyse' und 'internationale Triangulierung' als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler, & W. Knapp (Eds.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (pp. 96-114). (Diskussionsforum Deutsch; No. 5). Schneider Verlag.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

SJAAK KROON / JAN STURM

„Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung¹

1 Einführung

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Bilinguale Kinder in monolingualen Schulen“, das im Kontext des DFG-Forschungsschwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER; vgl. Gogolin/Nauck 2000) von 1991 bis 1994 an der Universität Hamburg durchgeführt wurde, ergab sich die Möglichkeit eines kooperativen deutsch-niederländischen Projekts nach dem Modell des Forschungsprogramms des *International Mother Tongue Education Networks* (IMEN). IMEN hat 1981 angefangen als ein Netzwerk von Wissenschaftlern an europäischen Universitäten, die sich mit der Erforschung des Muttersprachunterrichts (d. h. Unterricht der Standardsprache, also Deutsch in Deutschland, Niederländisch in den Niederlanden usw.) beschäftigten. Ziel des IMEN-Forschungsprogramms ist es herauszufinden, wie der Standardsprachunterricht in den verschiedenen Ländern gestaltet wird und wie Ähnlichkeiten und Unterschiede als Widerspiegelung des jeweiligen national-kulturellen Kontextes, worin der Unterricht stattfindet, verstanden werden können. Das führte zu einer Reihe von kleinen international-vergleichenden Forschungsprojekten zur Rhetorik, Praxis und Geschichte des Standardsprachunterrichts. Diese Projekte waren Teil des empirisch-interpretativen Forschungsparadigmas, das derzeit anfang sich zu entwickeln, und benutzten namentlich ethnographische Forschungsmethoden. Konkrete Themen, die in diesen Projekten erforscht wurden, sind z. B. Grammatik-, Lese- und Literaturunterricht.² In der Zusammenarbeit

¹ Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung unseres Vortrags 'Erfahrungen mit einer empirisch-interpretativen Methode der international-vergleichenden Unterrichtsforschung am Beispiel des Muttersprachunterrichts in vielsprachigen Klassen' in Sektion VII 'Empirische Unterrichtsforschung als interdisziplinäre Aufgabe' des 13. Symposions Deutschdidaktik vom 24. – 28. September 2000 in Freiburg i. Br. Die CP-FENG-Beispiele im Text stammen aus Gogolin & Kroon (2000b); die Methode der internationalen Triangulierung wurde erstmals vorgestellt in Herrlitz & Sturm (1991). Der Beitrag wurde unter dem Titel 'Comparative Case Study Research in Education; Methodological Issues in an Empirical-Interpretative Perspective' zuerst auf Englisch veröffentlicht in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jahrgang, Heft 4/2000, S. 559–576; er erscheint hier in gekürzter Fassung mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber.

² Die Forschungsergebnisse werden veröffentlicht in den IMEN-Reihen *Studies in Mother Tongue Education* und *Occasional Papers in Mother Tongue Education*.
Bestellungen: j.sturm@let.kun.nl.

zwischen IMEN und der Hamburger FABER-Gruppe wurde das Thema Mehrsprachigkeit am IMEN-Forschungsprogramm hinzugefügt.

Das deutsch-niederländische Projekt „Sprachunterricht in der multilingualen Schule“ startete 1990. Seit 1993 nahmen auch Kollegen aus London und Leuven³ am Projekt teil, das nach den (englischen) Anfangsbuchstaben der teilnehmenden Länder in aussprachlich bedingter Reihenfolge CP-FENG hieß: *Cooperative Project Flanders, England, the Netherlands, Germany* (vgl. Gogolin/Kroon 2000a; 2000b).

CP-FENG ergab sich als eine ausgezeichnete Gelegenheit zur weiteren Entwicklung und Anwendung von (einigen der) ethnographischen Methoden und Prozeduren, die im Rahmen der IMEN-Forschung entwickelt und benutzt worden sind. In diesem Betrag möchten wir vor allem zwei dieser Methoden vorstellen. In Abschnitt 2 wird die Methode der *key incident* Analyse erörtert; das geschieht im Rahmen der ethnographischen Perspektive des *Reconstructive Ethnographic Account Approach*. In Abschnitt 3 diskutieren wir die Methode der internationalen Triangulierung. Abschnitt 4, zum Schluss, enthält eine kurze epistemologische Diskussion. Am Ende jedes Abschnitts präsentieren wir ein Beispiel aus dem CP-FENG Material.

2 Key Incident Analyse

Der *Reconstructive Ethnographic Account Approach* (REAA) ist im Rahmen des IMEN-Forschungsprogramms (Sturm 1989; Kroon/Sturm 2000) in einem fortgehenden internationalen Prozess von Reflexion, Diskussion, Versuchen und Fehlschlägen entwickelt worden (vgl. Hantrais/Mangen 1996). Das IMEN-Forschungsprogramm ist Teil der empirisch-interpretativen Forschungstradition in den Humanwissenschaften und Sozialwissenschaften – im Gegensatz zu der empirisch-analytischen Tradition (vgl. Hetebrij/Wardekker 1986) – und versucht, fruchtbare internationale Vergleiche anzustellen im Bereich des Muttersprachunterrichts. IMENs langfristiges Ziel ist es, die Forschung und Diskussion über Muttersprachunterricht zu internationalisieren, um damit national oder kulturell bedingte Definitionen von Muttersprachunterricht (vgl. Anderson-Levitt 1987) für Reflexion und somit für Veränderung, Innovation und Verbesserung zugänglich zu machen.

In den Worten von Green und Bloome (1997, S. 183) ist REAA ein „mehr fokussierter Ansatz“, der es möglich macht spezifische Aspekte des alltäglichen Lebens und der kulturellen Praktiken einer sozialen Gruppe zu studieren, ohne eine vollständige Ethnographie zu machen. In CP-FENG fokussierten wir z. B. auf

³ Es handelt sich um Kollegen der Londoner *Subjectivity in the Schools Curriculum* (SISC) Gruppe und des Leuener *Steunpunt Nederlands als Tweede Taal*.

Reaktionen des standardsprachigen Unterrichts auf Mehrsprachigkeit. REAA ist auch 'mehr fokussiert', weil das analytische Konzept des *key events* oder *key incidents* eine wichtige Rolle spielt, einerseits als Mittel zur kontrollierten Datenreduzierung, andererseits als Mittel zur Analyse und Interpretation. Wie Green und Bloome (1997, S. 186) feststellen:

„(T)he ethnographer identifies key events or incidents (e. g. recurrent events, events that have sustaining influence); describes these events or incidents in functional and relational terms; explores links to other incidents, events, phenomena, or theoretical constructs, places the events in relation to other events or to wider social contexts; and then constructs a description so, that others may see what members of a social group, need to know, produce, understand, interpret and produce to participate in appropriate ways. (...) In this way, the ethnographer can identify what counts as education, who has access to education, what factors support and constrain participation among other issues.“

Dieses Zitat von 1997 scheint ein Echo zu sein von Wilcox (1980), womit die Entwicklung des REAA anfang und worin Wilcox selbst ein Zitat von Erickson (1977) benutzte:

„The 'key incident' approach (...) involves the analysis of qualitative data in which incidents or events have been recorded in extensive descriptive detail. Analysis of the data leads the researcher to focus on certain incidents as key incidents, or concrete instances of the working of abstract principles of social organization. As Erickson (1977) summarizes, „This involves pulling out from field notes a key incident, linking it to other incidents, phenomena, and theoretical constructs, and writing it up so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole.“ Erickson notes that the key incident approach may involve massive leaps of inference over many different kinds of data from different sources, including field notes, documents, elicited texts, demographic information, unstructured interviews, and so on.“ (Wilcox 1980, S. 9)

Über die Bedeutung von „key“ schreibt Wilcox (1980, S. 9), dass „a key incident is key in that it represents concrete instances of the working of abstract principles of social organization“. Nach Erickson (1986, S. 100), der das Verhältnis zwischen dem „Allgemeinen“ und dem „Spezifischen“ erörtert, sind

„(...) the basic units of analysis (...) instances of action in events that take place between persons with particular statuses in the scene and instances of comments on the significance of these commonplace actions and on the broader aspects of meaning and belief from the perspectives of the various actors involved in the events. (...) The basic units in the process of data analysis are also the basic elements of the written report of the study. Instances of social action are reported as narrative vignettes or as direct quotes from the field notes. Instances of interview comments are quoted in interpretative commentary that accompanies the portions of analytic narratives that are presented. Reporting these details can be called *particular description*. This is the essential core of a report of fieldwork research.“

Im selben Beitrag gibt er dem Element „key“ weiteren Inhalt, indem er bemerkt:

„A key event is key in that the researcher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical 'loading'. A key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically.“ (Erickson 1986, S. 108)

Während Wilcox (1980), Erickson (1977; 1986) und Green/Bloome (1997) namentlich den sozialwissenschaftlichen Charakter eines *key incidents* hervorheben, suggeriert Erickson auch einen literarischen Bezug und eine rhetorische Funktion. Als er in seinem Beitrag von 1977 forderte, dass ein *key incident* „das Allgemeine im Spezifischen, das Universale im Konkreten“ zeigen solle, schrieb er dem *key incident* die Funktion eines Emblems zu. 1986 benutzte er eine mittelalterliche literarische Form, die Vignette, zur Verdeutlichung seiner Vorstellung, wie Forschungsergebnisse präsentiert werden sollten:

„The vignette is a[n] (...) elaborated, literarily polished version of the account found in the fieldnotes. (...) [I]ts construction as a narrative presents to the reader a clear picture of the interpretive point the author intends by telling the vignette. (...) [It] is a reduced account, clearer than life. (...) [It] does not represent the original *event itself*; (...) [it] is an abstraction, an analytical caricature (of a friendly sort) in which some details are sketched in and others are left out; some features are sharpened and heightened in their portrayal (...) and other features are softened or left to merge with the background.“ (Erickson 1986, S. 104)

Im REAA wurde dieser Bezug zur Literatur und zur Literaturtheorie weiter entwickelt. Verweisend auf Erickson (1986) kommentiert Sturm (1991a) die Benutzung von Vignetten in der interpretativen Unterrichtsforschung. In der Literaturtheorie ist die Vignette bekannt als eine Art von ornamentaler oder allegorischer, aus dem Mittelalter stammender Illustration. Wir sind hier vor allem an ihrer allegorischen Benutzung interessiert. Seit dem Mittelalter repräsentierten literarische Vignetten den Kern eines Textes, indem sie die Bedeutung dieses Textes mit allgemein akzeptiertem, universalem Wissen über die Wirklichkeit verbanden. Das geschah meistens in etwas geheimnisvoller und intuitiver Art und Weise, nicht zur Verstärkung dieses universellen Wissens – das war in diesen Tagen nicht notwendig – sondern vielmehr um tiefer in die Bedeutung eines spezifischen, im Text diskutierten Ereignisses durchzudringen. Es ist eine Form der Produktion von Wissen und Erkenntnis, die in dieser Ära sehr geschätzt wurde, die aber später der Konkurrenz mit anderen Formen von Wissensproduktion unterlag. Etwas überspitzt formuliert, scheinen in unserer Zeit nur solche Verbände akzeptabel, die gezeigt werden können in den beschränkten und beschränkenden formallogischen Schemata der Naturwissenschaften. Unter dem Titel „*Analytic narrative and quotes*“ verteidigt Erickson (1986, S. 103) den Gebrauch von Vignetten in der Unterrichtsforschung, sowohl in der analytischen Phase wie auch in der Phase der Berichterstattung. Erickson betrachtet es als

eine wichtige Funktion der Vignette, dass sie „instantiates, via the concrete particulars, the general analytical concepts: patterns of culture and organization“. Im Allgemeinen schreibt Erickson der Vignette „rhetorische, analytische und beweiskräftige Funktionen“ zu.

Der Vollständigkeit wegen muss hinzugefügt werden, dass Erickson die ziemlich wichtige Frage, ob es eine Prozedur zum Finden oder Konstruieren von Vignetten gibt, nicht erörtert. Übrigens scheint er der rhetorischen Kraft von Vignetten im sozialwissenschaftlichen Diskurs nicht ganz zu trauen; sein Rat ist jedenfalls, dass man durch eine stärkere generalisierende Beschreibung (z. B. Diagramme, Tabellen über Häufigkeiten) zeigen sollte, dass man von dem konkreten Fall auf andere Fälle schließen kann (Erickson 1986, S. 104).

Erickson suggeriert, dass es einen engen Zusammenhang gibt zwischen einem *key incident* und einem Emblem, ein dreifaches Kunstwerk aus dem 16. und 17. Jahrhundert, das die Menschen (moralische) Lektionen zu erteilen beabsichtigt. Ein Emblem besteht aus einer *pictura*, z. B. eine Radierung oder ein Holzdruck, und einem *lemma*, oft ein Sprichwort oder ein klassisches Zitat, das zusammen mit der *pictura* ein „Geheimnis“ bildet. Durch die Erklärung dieses Geheimnisses, meistens in der Form eines *epigramms*, wird aus dem Spezifischen universales Wissen gewonnen. Genau so kann das transkribierte *key incident*, entledigt von allem Irrelevanten, der *pictura* gleichgesetzt werden: Seine Überschrift ist das *lemma* und die Analyse und Interpretation sind das *epigramm*. Es gibt einen zweiten Bezug zur Literaturwissenschaft: ein *key incident* kann als Gedicht behandelt werden und mit demselben Instrumentarium wie ein Gedicht analysiert werden.

Innerhalb des REA-Ansatzes steht die *key incident analysis* im Mittelpunkt. Der Ansatz ist „rekonstruktiv“, insoweit das Resultat eine kollaborative Rekonstruktion der sozial konstruierten Wirklichkeit der Respondenten ist, wodurch die Respondenten in der Lage sind, ihre Wirklichkeit zu rekonstruieren auf eine Art und Weise, der sie sich vorher nicht bewusst waren. Der REA-Ansatz ist „ethnographisch“ wegen der gewählten ethnographischen Perspektive und deren ontologischen, epistemologischen und methodologischen Implikationen. Er impliziert einen „*account*“ oder Bericht, weil seine Wurzeln in dem normalen Wissen der Respondenten und in der ethnomethodologischen Rekonstruktion dieses Wissens liegen.

Als Beispiel präsentieren wir ein CP-FENG *key incident* aus der niederländischen Fallstudie (vgl. Gogolin/Kroon 2000b). Es wurde konstruiert auf der Basis eines extensiven Transkripts einer Rechtschreibstunde zur Auslautverhärtung (d-t) mit acht- bis zehnjährigen Kindern (vgl. Sturm 1992). Unmittelbar bevor das *incident* anging, hatte die Lehrerin erklärt, dass die korrekte Rechtschreibung gefunden werden kann, indem man das Wort „länger macht“ oder „mehr davon macht“. Sie zeigt das mit Hilfe einer Handbewegung, die angibt, dass das

Wort länger gemacht wird. Der Hinweis, das Wort länger zu machen, verweist auf die sogenannte Kongruenzregel, die zweite von den vier Hauptregeln der niederländischen Rechtschreibung. Diese Regel, die eigentlich eine Ausnahme zur ersten Hauptregel (die Regel der gepflegten Aussprache) enthält, besagt, dass – wenn möglich – ein Wort, Wortstamm, Präfix oder Suffix, immer identisch geschrieben wird. Als Ergebnis dieser Regel werden Wörter wie *hoeden* (Hüte) und *ribben* (Rippen) im Singular am Ende mit *d* (*hoed*) oder *b* (*rib*) geschrieben, auch wenn die Aussprache dieser Wörter auf /t/ und /p/ endet. In ihrer Erklärung der Schreibweise vom Adjektiv *goed* (gut) mit *d* wegen der attributiven Form *goede* (gute) benutzt die Lehrerin keine grammatische Terminologie. Sie beschränkt sich einfach auf den Hinweis „du musst es länger machen“, „du musst mehr davon machen“. Wir haben diesen Satz als *lemma* des nun folgenden *key incidents* gewählt, das uns, als *pictura* zusammen mit diesem *lemma*, eine Lektion erteilt über das „Geheimnis“ vom Unterricht Niederländisch als Zweitsprache an Kinder ursprünglich nicht-niederländischsprachiger, in diesem Fall hauptsächlich türkischsprachiger, Herkunft. Das *key incident* ist auf Deutsch übersetzt worden. Das niederländische Wort *schildpad* (Schildkröte), um dessen Rechtschreibung es geht und das aus den Teilen *schild* (Schild) und *pad* (Kröte) besteht, ist kursiv gedruckt⁴.

Du musst es länger machen

- Lehrerin: *Schildpad*.
 Hacer: Eh ...
 Roberto: Oh, einfach.
 Hacer: *Schil*.
 Lehrerin: Ich finde, dass du dich sehr schlecht benimmst.
 Hacer: Ich?
 Lehrerin: Nein, Roberto. Ja, du darfst das Wort länger machen, aber ich finde, dass er sich schlecht benimmt.
 Hacer: *Schiiiiil*. [der Vokal wird lang gezogen]
 Schüler: [lachen]
 Lehrerin: Du machst es länger, Hacer, du machst mehr davon. Dann kannst du hören, ob es *pat* oder *padden* ist ... *patten*. Mache es mal länger.
 Hacer: ... *Schil* ... *Schil padden*.
 Lehrerin: *Schil padden*?
 Hacer: Nein.
 Lehrerin: Nein, denn hier ist noch einer: *schild pad*. *Padden* ist gut. Wie weißt du jetzt, ob es ein *d* oder ein *t* ist?
 Hacer: Man hört ...

⁴ ... verweist auf Pausen von mehr als drei Sekunden; [Text] enthält Kommentar; (Text) enthält wahrscheinliche Äußerung.

- Lehrerin: Wie hört man das?
 Hacer: Ehmm, man, man, man ...
 Lehrerin: Wir haben es schon gesagt Mädchen. Du machst es länger, du machst mehr davon. Mach das mal.
 Hacer: (Mehr hab ich vergessen; muss anders.) [unverständlich]
 Lehrerin: Mach es einfach, jetzt. Mehr davon machen: *schild*?
 Hacer: *Schilp*.
 Lehrerin: Ein *schild* ...
 Schüler: *Patten*.
 Lehrerin: Zwei ...?
 Hacer: *Schil pad*.
 Lehrerin: Lieber Schatz, du musst mehr davon machen.
 Erika: Ich weiß es.
 Lehrerin: Nicht ein, sondern zwei: ein *schild*, zwei ...?
 Hacer: *Pad, padden*.
 Lehrerin: *Padden* hattest du schon getan: ein *pad*, zwei ...?
 Hacer: *Pad, padden*.
 Lehrerin: *Padden*, gut gemacht. Aber *schild*, der erste Teil des Worts, ist auch mit *d*. Wie hörst du das jetzt? Es ist ein *schild*, zwei ...? Du machst es viel zu schwierig. Einfach sagen, was du denkst: ein *schild*, zwei ...?
 Hacer: *Sch* ...
 Lehrerin: Ja.
 Hacer: *Schil*, nein, *schilde* ...
 Lehrerin: Jaha.
 Hacer: *Schi* ...
 Lehrerin: Gut. Ja, jetzt. Sag es nun. Du willst es viel zu schwierig machen. Ein *schild*, zwei ...?
 Hacer: *Schilden*.
 Lehrerin: Gut gemacht!

Nach unserer Lesart möchte die Lehrerin den Schülern klarmachen, dass man „hören“ könne, wie man den Schlusskonsonanten in Wörtern wie *hond* (Hund), *hand* (Hand) und *schildpad* schreibt, indem man diese Wörter im Plural benutzt. Dann höre man ein *d* (*honden*, *handen*, *schildpadden*), und deshalb schreibe man auch ein *d* im Singular, selbst wenn man da ein *t* höre. Diese Regel, die, wie gesagt, von der Lehrerin mit Hilfe einer Handbewegung konkret gemacht wird, lautet wie folgt: „Wenn man ein Wort länger macht, hört man, ob man ein *t* oder ein *d* schreiben soll“. Die Regel verweist auf die grammatische Kategorie Plural, die durch eine „Verlängerung“ des Wortes mit einem Pluralausgang (in diesem Falle *-den*) realisiert wird. Die Assoziation „Plural“ ist aber, wie Hacers Äußerung unter Beweis stellt, keineswegs zwingend mit der Aufforderung zum Län-

germachen des Wortes auf genau diese Weise verbunden. Sie kann vermutlich bei Schülern erwartet werden, die einsprachig aufwachsen, ohne Verstehensprobleme der Unterrichtspraxis folgen können, deren bevorzugtes Mittel es ist, Küchenregeln oder Hilfsmittel für das Lernen in Anlehnung an ein angenommenes gemeinsames Sprachgefühl zu entwickeln. Ein solches Sprachgefühl ist aber bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, nicht gegeben; sie werden daher von diesen Lehr- oder Hilfsabsichten nicht erreicht. Das *incident* zeigt, dass Lehrer und Lehrerinnen in multilingualen Klassen ihre Schülerinnen und Schüler – bewusst oder unbewusst – gleich behandeln, d. h. so, als seien sie alle prinzipiell monolingual in der jeweiligen Majoritätssprache. Wir sind uns darüber bewusst, dass das beschriebene *incident* und die vorgestellte Analyse noch sehr beschränkt sind. Wir sind aber davon überzeugt, dass dieses und andere analysierte *incidents* ein Indiz sind für die Existenz von drei wichtigen homogenisierenden Tendenzen, die in niederländischen mehrsprachigen Klassen wirksam sind: soziokognitive, kulturelle und soziopädagogische Homogenisierung (vgl. Kroon/Sturm 1995). Ein vergleichbares *incident* wurde gefunden in der deutschen CP-FENG Fallstudie. Hier wurde es analysiert als Indiz für die Wirksamkeit eines monolingualen Habitus (Gogolin 1994). Aufgrund unserer Forschungsergebnisse glauben wir, dass diese Art des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Klasse nicht nur in den Niederlanden und Deutschland, sondern auch in anderen europäischen Ländern zu finden ist, und auf ähnliche Weise analysiert und verstanden werden kann durch Anwendung von Konzepten wie „Homogenisierung“ und „monolingualer Habitus“. Das *epigramm* oder die *subscriptio*, d. h. Vorschläge für eine vollständige Analyse und Interpretation dieses *key incidents* bieten Sturm (1992), Kroon/Sturm (1995) und Gogolin/Kroon (2000a).

3 Internationale Triangulierung

In ihrem IMEN-Beitrag über internationale Triangulierung behandeln Herrlitz und Sturm (1991) ausführlich den Ursprung, die historische Entwicklung und die wissenschaftliche Legitimierung, namentlich in empirisch-interpretativer Forschung, des damals, wenigstens in IMEN-Kreisen, ziemlich unbekannten Konzepts der Triangulierung. Heutzutage ist die Triangulierung weitgehend akzeptiert und wird in jedem relevanten Handbuch behandelt (vgl. Denzin/Lincoln 1994, s. v. „*triangulation*“). Darum werden wir hier nicht weiter auf die Übersicht von Herrlitz und Sturm (1991) eingehen, sondern uns beschränken auf deren Definition von Triangulierung als:

„a research strategy by which researchers attempt to accumulate as many perspectives on their cases under study as they can handle in all fairness, being not afraid of perspectives which ‘make the familiar strange’, in order to implement a process of meaning construction that allows for dealing with convergencies, inconsistencies and contradictories.“ (Herrlitz/Sturm 1991, S. 10)

In ihrer Übersicht der verschiedenen Arten von Triangulierung (Daten-, Methoden-, Forscher- und Theorientriangulierung), die in der Literatur diskutiert werden, schließen die Autoren, dass internationale Triangulierung als eine Form der Forschertriangulierung entwickelt werden kann und dann als analytisches Hilfsmittel in der empirisch-interpretativen international-vergleichenden Unterrichtsforschung benutzt werden kann. Auf der Basis der Erfahrungen von IMEN-Forschern und der seltenen relevanten Literatur wurde eine Prozedur zur Benutzung der Methode der internationalen Triangulierung entwickelt. Die sogenannte „*dialogue-testing-dialogue*“ Prozedur von Woods (1986), wie auch der Ansatz von Anderson-Levitt (1987) zur Entwicklung von Dimensionen einer komparativen Analyse, waren dabei wichtige Quellen.

Woods (1986) gibt eine narrative, mehr oder weniger detaillierte Beschreibung einer Prozedur für Forschertriangulierung in einem Team-Modell. Woods arbeitete in einem Forschungsprojekt über Schülerverweise mit Lynda Measor zusammen. Über ihre Zusammenarbeit berichtet Woods wie folgt⁵:

„Lynda did all the fieldwork, for a period of about eighteen months. During that time we met regularly and discussed the progress of the research, and it is fair to say, I think, that it ‘evolved’ between us. Several papers were produced, Lynda preparing the first draft, me the second, and both of us the third. We had, of course, by this time worked out our underlying theory by a process of dialogue and testing, but organizing the basic data around this theory is a huge task, let alone raising the conceptual level to dominance. Sharing the work certainly eased this task. Lynda took first turn at data organization. I would then edit this and suggest possible concepts and/or new categories and their properties. Lynda then told me which of these were sufficiently grounded in her data or were otherwise appropriate, and we would develop them together. She would also tell me which important points I had ‘edited’ out of her account, and we would ensure they were written back in more strongly. The eventual product was, I feel, stronger than if either of us had worked on it alone.“ (Woods 1986, S. 163)

Woods wichtigstes Anliegen ist anscheinend, durch Forschertriangulierung eine Theorie zur Erklärung von Unterrichtsphänomenen zu entwickeln. In Anbetracht des wichtigsten IMEN-Ziels – d. h. die Entwicklung eines internationalen Vergleichs, der kulturell und national gebundene Phänomene im Standardsprachunterricht in einem spezifischen Land, die bislang als selbstverständlich aufgefasst oder gar nicht wahrgenommen wurden, erhellt – waren einige Änderungen in Woods Prozedur notwendig. Tatsächlich wurden mehrere Techniken zur Strukturierung der von Woods genannten Aktivitäten entwickelt.

Erstens wurden die folgenden Techniken zum Start eines Dialogs entwickelt:

- die Formulierung von Fragen und Aufgaben über Ereignisse (*events* und *incidents*), Porträts und Wirklichkeiten, die studiert werden mit der Absicht, un-

⁵ Aspekte der Prozedur, die in die Methode der internationalen Triangulierung aufgenommen worden sind, sind im Zitat kursiv gedruckt.

ausgesprochene und implizite Informationen zum Kontext der Studie und zum nationalen Kontext, die der 'einheimische' Forscher besitzt, explizit zu machen (vgl. Kroon/Sturm 1988, S. 30–33);

- das Vorschlagen von, vorzugsweise aus den Daten hervortretenden oder in anderen Teilen der Studie schon benutzten, alternativen Konzepten und Kategorien;
- die Diskussion und den Vergleich von Ereignissen aus der „fremden“ Studie;
- die Diskussion von anekdotischem Material, das von den Teilnehmern präsentiert wird.

Zweitens wurden die folgenden Fragen zur Analyse von Ereignissen aus der „fremden“ Studie entwickelt:

- was „geschieht“ hier nach Meinung meines „fremden“ Kollegen?
- welche „Weltansichten“, Ideen, Annahmen, „Theorien“, Konzepte, Kategorien und Theorien über Fachinhalt werden implizit oder explizit benutzt um diese Konstruktion und Interpretation zu ermöglichen?
- bin ich damit einverstanden? Warum? Warum nicht?
- was „geschieht“ hier nach meiner Interpretation?
- wie kann ich eine plausible Erklärung von Ähnlichkeiten und Unterschieden in unseren Interpretationen auf der Ebene des Fachinhalts geben?

Drittens wurden bezüglich der „testing“-Aktivität folgende Techniken vorgeschlagen:

- weitere Arbeit am Forschungsort: weitere Beobachtungen; weitere Fall-Analysen;
- Kontrolle bei Teilnehmern: Bitte an die Personen am Forschungsort (Lehrer, Schüler) ihre rekonstruierten Wirklichkeiten zu kommentieren; Entscheide, ob die Rekonstruktionen geändert werden müssen oder nicht;
- negative Fall-Analyse: Versuche negative Fälle zu finden, d. h. Ereignisse, die nicht in die bis dann rekonstruierte Wirklichkeit zu passen scheinen; eine tiefer gehende Analyse müsste dann zeigen, ob die rekonstruierte Wirklichkeit geändert werden muss oder ob der negative Fall letzten Endes doch kein negativer Fall ist;
- halten geteilte Rekonstruktionen einer Konfrontation mit anderen Ereignissen derselben Studie stand oder bedürfen sie der Rekonstruktion und der weiteren Verfeinerung (vgl. Guba/Lincoln 1989, S. 145–149)?
- hängen nicht-geteilte Konstruktionen mit kulturellen Unterschieden zusammen?

Die Prozedur der internationalen Triangulierung geht von zwei wichtigen Dimensionen in der ethnographischen Erforschung des professionellen praktischen Wissens von Lehrern aus (Anderson-Levitt 1987):

- Wissen von Formeln um einen bestimmten Typus von Muttersprachunterrichtsstunden zu gestalten, mit den dazugehörigen Materialien und Hilfsmitteln (ebd., S. 175–177);
- Wissen von mehr globalen Unterrichtsmodellen für den Muttersprachunterricht, die über eine einzelne Unterrichtsstunde hinausgehen.

In ihrer Forschung zum Leseunterricht in Frankreich fand Anderson-Levitt (1987, S. 177–184) vier Wissensgrundlagen, worauf sich bestimmte Lehreraktivitäten stützen. Die erste Wissensgrundlage ist die Benutzung einer bestimmten Methode oder Pädagogik des Unterrichtens der Standardsprache. Die meisten von Anderson-Levitt studierten Lehrer benutzten eine gemischte Form des Lesenlehrens, indem sie Elemente der global-analytischen und der synthetischen Methode kombinierten. Innerhalb dieser gemischten Methode betonten „progressive“ Lehrer mehr naturalistische und „konservative“ Lehrer mehr synthetische Aspekte. Die zweite Wissensgrundlage ist die Einteilung des Schuljahres in bestimmte Phasen des Muttersprachunterrichts. Diese Einteilung basiert nach Anderson-Levitt (1987, S. 178) auf „a clear sense of the proper timing of instructional stages“ während des Schuljahrs. Dieses Gefühl wurde von den von Anderson-Levitt beobachteten Lehrern geteilt. Die erste Phase des Lesenlehrens, „allgemeine Instruktion“, dauert bis Allerheiligen (1. November): Ein katholischer Feiertag bezeichnet den Übergang zur zweiten Phase, „Dekodieren“. Ähnlicherweise bildet Weihnachten die Grenze zwischen dem ersten halben Jahr, worin es keine Gruppierung der Schüler im Leseunterricht gibt, und dem zweiten halben Jahr, worin es eine Verteilung in gute und schlechte Leser gibt. Die dritte Wissensgrundlage ist die Einteilung der Schüler nach bestimmten Ideen über „schlaue“ und „dumme“ Schüler. Die von Anderson-Levitt studierten Lehrer wissen, wann es notwendig ist, Schüler nach ihrer Lesefertigkeit einzuteilen, namentlich, wenn es darum geht, Schüler auszugrenzen, die extra Hilfe brauchen. Die vierte Wissensgrundlage enthält Urteile über schwierige Lerner und praktisches Wissen darüber, wie diese gefunden werden können und wie mit ihnen umgegangen werden soll; Erklärungen der Schwierigkeiten dieser Schüler sind ebenfalls Teil des Lehrerwissens. Anderson-Levitt (1987) zeigt, dass es eine Kultur des Umgehens mit schwierigen Lesern und ihren Schwierigkeiten gibt, die nicht von dem Glauben der Lehrer an eine bestimmte Ideologie oder pädagogische Tradition abhängt.

Diese Dimensionen sind verbunden mit dem Konzept der Feldstruktur des Muttersprachunterrichts (Herrlitz 1990). Feldstruktur (vgl. Bernstein 1975) verweist auf die verschiedenen Schulfächer, worin der Prozess des Lehrens und Lernens organisiert ist. Nach Herrlitz (1990, S. 6)

„[t]hese content fields are separated from each other by boundaries of varying rigidity, and they are characterized by different combinations of components that build up the ‘landscape’ of the school subject in question. This field structure turns out to be specifically bound

to certain cultures and traditions of schooling and also of school subjects within a certain tradition.“

Diese Verbindung führte zu den folgenden Fragen, die z. B. benutzt werden können um Lehrerporträts aus verschiedenen Ländern zu analysieren (vgl. Delnoy/Herrlitz/Kroon/Sturm 1988). Aufgrund von über diese Analysen geschriebenen Memos können internationale Vergleiche angestellt und Konzepte formuliert werden, die es den Teilnehmern ermöglichen, Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Griff zu bekommen.

Fragen auf der Ebene einer Unterrichtsstunde sind:

- was nehmen Lehrer wahr als charakteristische Felder des Muttersprachunterrichts?
- mit welchen Termini beschreiben sie diese Felder?
- was sehen sie als wichtigste unterscheidende Merkmale, die die Grenzen zwischen diesen Feldern markieren?
- wie charakterisieren Lehrer Sequenzen von Aktivitäten und Themen, die für eine Stunde in einem bestimmten Feld des Muttersprachunterrichts spezifisch sind?
- welche Materialien, Hilfsmittel usw. meinen Lehrer zur passenden Gestaltung von Muttersprachunterrichtsstunden zu benötigen?
- verweisen Lehrer auf mehr allgemeine Modelle des Muttersprachunterrichts, denen sie folgen und die sie für die Gestaltung ihrer Stunden benutzen?
- gibt es pädagogische Modelle und Traditionen, die Lehrer verwerfen?

Dieser Fragenkatalog wurde vor und während eines IMEN-Meetings in Ludwigsburg erfolgreich benutzt für die Analyse und den Vergleich von Dokumenten über Muttersprachunterricht in England und Ungarn (De Jonghe 1990), Italien (Pavan-De Gregorio 1990) und Flandern (Verbeeck 1990).

Weitergehende, stundenübergreifende Fragen sind:

- gibt es – auf der mehr allgemeinen Ebene des praktischen Wissens für das Unterrichten der Muttersprache – Elemente wie die Methode der Instruktion, didaktische Traditionen, Timing, Gruppeneinteilung, die in der komparativen Analyse der Lehrerporträts identifiziert werden können?

Im selben Ludwigsburger Meeting wurde dieser Fragenkatalog erfolgreich benutzt für die Analyse und den Vergleich einer Reihe von auf Interviews basierenden Porträts vom Muttersprachunterricht in verschiedenen Ländern (vgl. Sturm 1991b).

Herrlitz und Sturm (1991) schlagen vor die „*dialogue-testing-dialogue*“-Prozedur zu benutzen zur Forschertriangulierung in einem internationalen Modell. In diesem hier sehr vereinfacht vorgestellten Zusammenhang empfehlen sie eine Reihe von Schritten, die von Forschern, die die internationale Triangulierung in

ihrer Forschung anwenden möchten, benutzt werden können. Diese Schritte sind wie folgt:

1. Datensammlung in einem spezifischen Land durch 'einheimische' Forscher;
2. Datenorganisation, auf der Ebene des Fachinhalts, in deskriptive Ereignisse, *incidents*, Porträts und rekonstruierte Wirklichkeiten durch die 'einheimischen' Forscher;
3. Schreiben eines Konzeptmemos durch den 'einheimischen' Forscher, worin er die Ereignisse usw. analysiert und konzeptualisiert;
4. Herumschicken der deskriptiven Ereignisse usw. und der dazugehörigen Memos;
5. Schreiben von Memos durch die 'fremden' Forscher, worin sie die Ereignisse usw. analysieren und konzeptualisieren;
6. Schreiben von Memos durch die 'fremden' Forscher, worin sie das Memo des 'einheimischen' Forschers kritisch befragen und insbesondere versuchen, darüber zu spekulieren, ob verschiedene Interpretationen mit verschiedenen Kulturen zusammenhängen oder nicht;
7. Meeting des Teams: Diskussion der Memos; Aufzählung von Unterschieden in den Interpretationen; Spekulation über die Hintergründe dieser Unterschiede; Verabredung zum Testen dieser Spekulationen;
8. Testen der Spekulationen am Forschungsort; neue Memoprozedur über die Testergebnisse wie in den Schritten 3, 4 und 6;
9. Meeting des Teams (siehe Schritt 7);
10. Entscheiden, ob die Dialog-Test-Dialog Prozedur beendet wird;
11. Konstruktion des Vergleichs unter Einbezug der entdeckten und getesteten Unterschiede und Ähnlichkeiten.

Im CP-FENG-Kontext fand die internationale Triangulierung hauptsächlich statt auf der Ebene von *key incidents*. Mit Hilfe der (teilweise benutzten) oben beschriebenen Prozedur und der formulierten Fragen haben die Teilnehmer eine Menge Transkripte von Unterrichtsfragmenten ausgetauscht, die mögliche Schlüsselfragmente enthielten. Einige dieser Transkripte wurden analysiert durch „einheimische“ Forscher und durch „fremde“ Forscher, und die Analysen wurden verglichen und trianguliert in einer Reihe internationaler Workshops (vgl. Gogolin/Kroon 2000a für eine Übersicht). Beispiele von *key incidents*, die Objekt der internationalen Triangulierung waren, sind „Die Heringsfischerei ist eine wichtige niederländische Tätigkeit“ (Kroon/Vallen 1991), „Wiewörter“ (Gogolin 1992) und „Du mußt es länger machen“ (Sturm 1992). Als Schlüsselkonzept und als *tertium comparationis* in der internationalen Triangulierung wurde das Konzept des „monolingualen Habitus“ benutzt (vgl. Gogolin 1998). Dieser „Habitus“ wurde namentlich deutlich in Klassenroutinen, worin Lehrer in Deutschland und den Niederlanden ihren Unterricht auf der weitverbreiteten,

aber falschen Prämisse basieren, dass Schüler unabhängig von ihren sprachlichen Hintergründen und Praktiken dasselbe „Sprachgefühl“ hätten. Von diesem wird dann auch noch angenommen, dass es mit dem Sprachgefühl der Lehrer, das natürlich auf die dominante Sprache verweist, identisch sei.

4 Diskussion

Weil die *key incident* Analyse hauptsächlich von aus der sprach- und literaturwissenschaftlichen Tradition stammenden und deren Einsichten benutzenden Forschern entwickelt wurde, möchten wir am Ende unseres Beitrags noch kurz den emblematischen Charakter der *key incident* Analyse erörtern (vgl. Sturm 1990). Wie schon gesagt, ist ein Emblem ein dreifaches Kunstwerk, das eine Abbildung mit Texten verbindet. Das Emblem hat eine lange und komplizierte Geschichte in ganz West-Europa. Die Kunst erlebte ihren Höhepunkt im 16. und 17. Jahrhundert (namentlich im Barock) und verfiel im 18. und 19. Jahrhundert (Praz 1964). Als eine generative Quelle des Wissens über die Welt wurde das Emblem ausgiebig benutzt in ganz verschiedenen Bereichen: Kunst, Wissenschaft, Religion, Moral, Entspannung, usw.:

„Der Gebrauch des Emblems beruht auf der Überzeugung, das Weltgeschehen stecke voller aufdeckbarer heimlicher Verweise, verborgener Bedeutungen und verkappter Sinnbezüge, und auf der Vorstellung vom Verweischarakter alles Sichtbaren auf einen höheren, inneren, prinziellen Sinn der Weltordnung.“ (von Wilpert 1969, S. 204)



Wir werden jetzt ein Beispiel eines Emblems (Bosch 1960, S. 84–87) präsentieren, das geschrieben wurde von Jacob Cats (1577–1660), ein berühmter niederländischer Künstler aus dem 17. Jahrhundert, aber zur gleichen Zeit ein sehr einflussreicher Staatsman (1650 war er Vorsitzender der ersten Nationalversammlung nach dem Achtzigjährigen Krieg), Großgrundbesitzer, Einpolderer – in den Niederlanden wie in England – und *cultural stakeholder* (vgl. Frijhoff/Spies 1999, S. 19). Zentral in diesem

Emblem steht die folgende Abbildung (*pictura*), die vom berühmten niederländischen Radierer Adriaan van de Venne (1589–1665) gemacht wurde.

In dieser *pictura* verspürt Cats ein „Geheimnis“, das uns eine Lektion erteilen könnte im Bereich der Liebe, des Bürgersinns und der Religion. In einer ab-

strakten *inscriptio* (*motto, lemma*) versucht er das Geheimnis zu fangen, indem er die *pictura* und die *inscriptio* zusammen ein Rätsel bilden lässt, das in einer *subscriptio* gelöst wird. In diesem Fall lautet die *inscriptio* im Bereich der Liebe wie folgt:

Stil-staen beweeght

Still-stehen bewegt

In der *subscriptio* wird das Rätsel von Cats wie folgt gelöst:

<i>Mijn lief en treckt my niet, noch wor ick wech</i>	Mein Lieb zieht mich nicht an, noch werd ich
<i>getogen;</i>	weggezogen;
<i>Ick treck al wat ick mach, en sy blyft onbewoghen;</i>	Ich zieh so viel ich kann, und sie bleibt unbewegt;
<i>Sy staet ghelijck een rots, hoewel ick dapper woel,</i>	Sie steht wie ein Felsen, obwohl ich tapfer wühl',
<i>Ick ben gheweldich heet, en sy te bijster coel:</i>	Ich bin gewaltig heiss, und sie ist allzu kühl:
<i>Siet hoe my Rosemont haer jonste felder weygert,</i>	Seht, wie meine Rosamund mir ihre Gunst verweigert,
<i>Hoe my dit grillich hert in meerder lusten steyghert;</i>	Wie mir mein grillig Herz in großer Lust sich steigert;
<i>O wat een wonder kracht heeft oock het stille staen!</i>	O, welch wunderbare Kraft hat auch das stille Stehen!
<i>Sy die haer niet en roert doet my te snelder gaen.</i>	Sie, die sich nicht rührt, macht mich schneller gehen.

Wie schon gesagt, hat dieselbe *pictura* auch eine *inscriptio* in Bezug auf Bürgersinn und Religion. Wir werden darauf hier nicht weiter eingehen.

Die Parallele zwischen einem *key incident* und „Still-stehen bewegt“ wird klar sein; dennoch möchten wir einen Aspekt noch etwas weiter erörtern. Die *pictura* von „Still-stehen bewegt“ ist nicht die Wirklichkeit, sondern eine Repräsentation der Wirklichkeit. Die *pictura* ist auch nicht die 'ganze' Wirklichkeit, es ist eine Reduzierung: Die 'ganze' Wirklichkeit, reduziert zu einem Abbild der Wirklichkeit, belastet mit einem Geheimnis, das analysiert und interpretiert und von anderen Beweisen unterstützt werden kann. (Außer der Bibel, die endgültige Quelle seiner Zeit, benutzte Cats, nach Jorink (1999) eine ganze Reihe von anderen Quellen, wie z.B. die Klassiker und Sprichwörtersammlungen in vielen Sprachen.) Es ist der Leser, der entscheidet, ob er das Emblem akzeptiert und ob er das Emblem benutzt zur Neudefinition seines Verhältnisses zur Wirklichkeit. (Es wird allgemein angenommen, dass zahllose Generationen von Niederländern die Embleme von Cats akzeptiert und seine Lektionen angewendet haben. Er wird betrachtet als der Mann, der den Niederlanden eine neue protestantische Moral und eine neue Idee von Bürgersinn gab, als die römisch-katholische Moral nach der Reformation verschwand.) Dasselbe gilt für einen *key incident*: es ist eine reduzierte Repräsentation der Wirklichkeit, die einen Schlüssel zur Entschlüsselung der Wirklichkeit und zum Gewinnen von Einsicht in Mikropro-

zesse, die anders unbemerkt bleiben würden, anbietet. Er muss außerdem von anderen Beweisen, z. B. anderen *key incidents*, Teilnehmervalidierung, verschiedene Methoden der Triangulierung, gestützt werden. Dann entscheidet eine „Gemeinschaft von informierten Gebrauchern“ (Sturm 1990), ob sie den *key incident* akzeptiert und ob sie ihre Unterrichtswirklichkeit rekonstruieren möchte, indem sie über andere Bedeutungen verhandelt.

Als letzte Beobachtung möchten wir anführen, dass ein Unterrichtsforscher, der in der anderen, d. h. der empirisch-analytischen Tradition, arbeitet, einer vergleichbaren Methode folgt. Er reduziert seine Daten zu Kodes und Zahlen. Der Statistiker fasst diese Zahlen in einer Tabelle zusammen: die *pictura* (vgl. Van Veen et al. 2001).

	Subject matter (DF = 4; 419)		Age (DF = 3; 421)	
	MS	F	MS	F
<i>Learning-oriented</i>	.14	.68	.59	2.96
<i>Transmission-oriented</i>	2.02	3.22*	.34	.54
<i>Moral-oriented</i>	2.44	7.97**	.50	1.63
<i>Qualification-oriented</i>	.48	1.09	.29	.67
<i>Consultation with subject colleagues</i>	.42	2.92*	.16	1.08
<i>with other teachers</i>	.85	3.57**	.19	.81
<i>with management</i>	.28	1.15	.31	1.26
<i>Influence of teacher him/herself</i>	.48	1.83	.02	.07
<i>of other teachers</i>	.81	1.94	.60	1.44
<i>of management</i>	.32	1.30	.49	2.04

* $p < .05$ ** $p < .01$

Dann denkt sich der Forscher eine Legende für die Tabelle aus, die *inscriptio*:

Table 4: Relationships of the background variables subject matter and age to teachers' orientations

Zum Schluss schreibt er eine Interpretation der Tabelle, eine *subscriptio*, die zu finden ist in Van Veen et al. (2001).

Auch hier stellen *pictura* und *inscriptio*, also Tabelle und Legende, nicht die ganze Wirklichkeit dar, sondern reduzieren sie zu einem Abbild der Wirklichkeit, das – wie es ja auch in der empirisch-analytischen Tradition üblich ist – analysiert und interpretiert wird.

Literatur

- Anderson-Levitt, K. M.: Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France. In: Spindler, G./Spindler, L. (Hrsg.): *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsdale/London: Erlbaum 1987, S. 171–192
- Bernstein, B.: *On Classification and Framing. Class Codes and Control 3*. London: Routledge 1976
- Bosch, J.: *Jacob Cats, Sinne- en Minnebeelden met inleiding en aantekeningen*. Kampen: Kok 1960
- De Jonghe, H.: Field Structure: The Reports on England and Hungary. In: Haueis, E. / Fröhlich, A. (Hrsg.): *Ludwigsburg im Herbst '90; Internationale IMEN-Konferenz vom 8. bis 12. Oktober*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule (mimeo) 1990
- Delnoy, R./Herrlitz W./Kroon, S./Sturm, J. (Hrsg.): *Portraits in Mother Tongue Education. Teacher Diaries as a Starting Point for Comparative Research into Standard Language Teaching in Europe. Studies in Mother Tongue Education 4*. Enschede: VALO-M 1988
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks et al.: Sage Publications
- Erickson, F.: Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: *Anthropology and Education Quarterly* 8, 1977, Vol. 3, S. 58–69
- Erickson, F.: *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition). New York: Macmillan 1986, S. 119–161
- Frijhoff, W./Spies, M.: *1650 Bevochten Eendracht*. Den Haag: SDU 1999
- Gogolin, I.: 'Wiewörter'. Ein Beispiel für die Unterrichtsmethode 'Appell an das Sprachgefühl'. In: Jäger, I. (Hrsg.): *Internationaler FABER-IMEN-Workshop; Material*. Hamburg/Nijmegen 1992, S. 141–159 (mimeo)
- Gogolin, I.: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann 1994
- Gogolin, I.: The 'Monolingual habitus' as a Tertium Comparationis in the International Comparison of Teaching in the language of the Majority. In: Khruslov, G./Kroon, S. (Hrsg.): *The Challenge of Multilingualism to Standard Language Teaching. Cases from Flanders, England, The Netherlands, Germany and Russia*. Moscow: INPO 1998, S. 157–166
- Gogolin, I./Kroon, S. (Hrsg.): 'Man schreibt, wie man spricht'. Ergebnisse einer international-vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster et al.: Waxmann 2000a
- Gogolin, I./Kroon, S.: Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder; Erfahrungen aus einem international-vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität. In: Gogolin, I./Kroon, S. (Hrsg.): 'Man schreibt, wie man spricht'. Ergebnisse einer international-vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster et al.: Waxmann 2000b, S. 1–26
- Green, J./Bloome, D.: Ethnography and Ethnographers of and in Education: a Situated Perspective. In: Flood, J./Heath, S. B./Lapp, D. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan 1997, S. 181–202
- Guba, E. G./Lincoln, Y. S.: *Fourth Generation Evaluation*. London et al.: Sage 1989

- Hammersley, M./Atkinson, P.: *Ethnography; Principles in Practice*. London/New York: Tavistock 1983
- Hantrais, L./Mangen, S.: *Method and management of cross-national social research*. In: Hantrais, L./Mangen, S. (Hrsg.): *Cross-national Research Methods in the Social Sciences*. London/New York: Pinter 1996
- Hetebrij, M./Wardekker, W.L.: *De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek*. In: *Pedagogische Studiën*, 1986, 63, S. 485–497
- Herrlitz, W.: *Comparing Mother Tongue Education in Different European Countries: Levels of Comparative Analysis*. In: Delnoy, R./Kroon, S. (Hrsg.): *Tisvildeleje Papers; a Report of the IMEN Workshop, Tisvildeleje, Denmark 2629 May 1989*. Enschede: VALOM 1990, S. 5–19
- Herrlitz, W./Sturm, J.: *International Triangulation; A Contribution to the Development of a Procedure*. Frascati/Nijmegen: CEDE/KUN 1991
- Johnson, M.: *Embodied Knowledge*. In: *Curriculum Inquiry*, 1988, 19, S. 361–377
- Jorink, E.: *Wetenschap en wereldbeeld in de Gouden Eeuw*. Hilversum: Verloren 1999
- Kroon, S./Sturm, J.: *The Portrayal of Mother Tongue Education*. In: Delnoy, R./Herrlitz, W./Kroon, S./Sturm, J. (Hrsg.): *Portraits in Mother Tongue Education; Teacher diaries as a starting point for comparative research*. *Studies in Mother Tongue Education* 4. Enschede: VALOM 1988, S. 9–36
- Kroon, S./Sturm, J.: *Ethnische Diversität und Homogenisierung im Unterricht*. In: Linke, A./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht: oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich*. Freiburg im Breisgau, Filibach 1995, S. 61–93
- Kroon, S./Sturm, J.: *Forward! On the Implementation of the New IMEN Research Programme (IRP-2)* (mimeo) 2000
- Kroon, S./Vallen, T.: *Monolinguale Lehrer in multilingualen Klassen*. In: Gogolin, I./Kroon, S./Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Vallen, T. (Hrsg.): *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster/New York: Waxmann 1991, S. 125–149
- Pavan-De Gregorio, G.: *The Italian case study in the CPBIN Project*. In: Haueis, E./Fröhlich, A. (Hrsg.): *Ludwigsburg im Herbst '90; Internationale IMENKonferenz vom 8. bis 12. Oktober*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule (mimeo) 1990
- Praz, M.: *Studies in Seventeenth-century Imagery*. Roma: Edizioni di Stora e Letteratura (second edition) 1964
- Sturm, J. (Hrsg.): *IMEN Research Programme*. In: *Mother Tongue Education Bulletin*, 1989, Vol. 3/4, S. 34–54
- Sturm, J.: *Over leerplanontwikkeling, onderzoek en de ontwikkeling van een gemeenschap van begrijpende gebruikers*. In: Van der Leeuw, B./Bonset, H. (Hrsg.): *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs; Een vergelijking van zeven casestudies in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO 1990, S. 143–206
- Sturm, J.: *Some Research Methods in Comparative Mother Tongue Education Research; Backgrounds, Possibilities and Problems*. In: Herrlitz, W./Haueis, E. (Hrsg.): *Comparative Studies in European Standard Language Teaching. Methodological problems of an interpretative approach*. *Studies in Mother Tongue Education* 5. Enschede: VALOM 1991, S. 39–57
- Sturm, J. (Hrsg.): *Teachers Taking the Floor; a series interview-based portraits of mother tongue education*. Nijmegen: KUN 1991

- Sturm, J.: The tortoise; the construction, an analysis and an interpretation of an incident from the first week of observation at De Lantaarnschool. In: Jäger, I. (Hrsg.): Internationaler FABER IMEN Workshop; Material. Hamburg/Nijmegen, S. 96–120 (mimeo) 1992
- Van Veen, K./Slegers, P./Bergen, T./Claassen, C.: Professional orientations of secondary school teachers towards their work. In: *Teaching and Teacher Education*, 2001, Vol. 7, S. 175–194.
- Verbeek, K.: The Flemish case study in the CPBIN Project. In: Haueis, E./Fröhlich, A. (Hrsg.): Ludwigsburg im Herbst '90; Internationale IMENKonferenz vom 8. bis 12. Oktober. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule (mimeo) 1990
- Von Wilpert, G.: *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner Verlag 1969
- Wilcox, K.: *The Ethnography of Schooling Implications for Educational PolicyMaking*. Stanford, CA: IREFG (mimeo ED 199 809) 1980
- Woods, P.: *Inside Schools; Ethnography in Educational Research*. London/New York: Routledge & Kegan Paul 1986